

Criblez, Lucien

## **Öffentlichkeit als Herausforderung des Bildungssystems. Liberale Bildungspolitik am Beispiel des regenerierten Kantons Bern**

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne*. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 195-218. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 28)



Quellenangabe/ Reference:

Criblez, Lucien: Öffentlichkeit als Herausforderung des Bildungssystems. Liberale Bildungspolitik am Beispiel des regenerierten Kantons Bern - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne*. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 195-218 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218405 - DOI: 10.25656/01:21840

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218405>

<https://doi.org/10.25656/01:21840>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

28. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

28. Beiheft

# Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit

Pädagogische Beiträge zur Moderne

Herausgegeben von Jürgen Oelkers

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1992

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

*Aufklärung, Öffentlichkeit und Bildung* : pädagogische Beiträge zur Moderne / hrsg. von Jürgen Oelkers. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1992

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 28)

ISBN 3-407-41128-6

NE: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1992 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41128-6

# Inhalt

Vorwort .....	7
JÜRGEN OELKERS	
Einleitung: Aufklärung als Lernprozeß .....	9
ALASDAIR MACINTYRE	
Die Idee einer gebildeten Öffentlichkeit .....	25
WALTER FEINBERG	
Die öffentliche Verantwortung der öffentlichen Bildung .....	45
JAN MASSCHELEIN	
Wandel der Öffentlichkeit und das Problem der Identität .....	59
JÜRGEN OELKERS	
Bürgerliche Gesellschaft und pädagogische Utopie .....	77
HARTMUT TITZE	
Die Tradition der Pädagogik und die Selbstkritik der Moderne .....	99
HEINZ-ELMAR TENORTH	
Paradoxa, Widersprüche und die Aufklärungspädagogik. Versuch, die pädagogische Denkform vor ihren Kritikern zu bewahren .....	117
HANS-CHRISTIAN HARTEN	
Aufklärung, Öffentlichkeit und Terreur in der Französischen Revolution .	135
FRITZ OSTERWALDER	
Concordet – Instruction publique und das Design der Pädagogik als öffentlich-rechtliche Wissenschaft .....	157
LUCIEN CRIBLEZ	
Öffentlichkeit als Herausforderung des Bildungssystems – Liberale Bildungspolitik am Beispiel des regenerierten Kantons Bern .....	195
Hinweise zu den Autoren .....	219

# Öffentlichkeit als Herausforderung des Bildungssystems

## Libérale Bildungspolitik am Beispiel des regenerierten Kantons Bern

„Von der Ansicht ausgehend oder vielmehr überzeugt, daß wenn die neu erungene Freiheit für das Volk nicht nur leicht und vorübergehend, sondern fest und bleibend seyn soll, es unumgänglich erfordert werde, die Gesamtheit des Volks über die neuerrungenen Güter zu belehren, und dasselbe so zu unterrichten, daß es diese Güter vernünftig zu genießen, und sich solche zu sichern im Stande sei, wozu es eines richtigen Blickes in die öffentlichen Verhältnisse überhaupt ... erfordert ...; daß es aber, um diese Zwecke zu erreichen, hauptsächlich zwei Mittel gebe, die so enge miteinander zusammenhängen, daß ohne das eine, das andere von geringer Wirkung sein würde, nämlich *Pressefreiheit* und *gute Schulen*“  
(Ein Freund der Schulverbesserung)<sup>1</sup>.

Das „Übergangsgesetz“ der Republik Bern<sup>2</sup> vom 6. Juli 1831 regelt den Wechsel von der ‚alten‘ zur ‚neuen‘ Staatsverfassung – oder pointiert formuliert: vom Ancien Régime zum modernen Rechtsstaat – und enthält zugleich im dritten Titel eine Regierungserklärung. Es verdeutlicht programmatisch, welchen Stellenwert der liberale Staat der Bildung seiner Bürger zumißt:

„Das Wohl und Wehe eines jeden Staates beruhet auf dem sittlichen Werthe seiner Bürger; ohne Bildung des Herzens und des Geistes ist keine Freiheit denkbar und die Liebe zum Vaterlande ist ohne sie ein leerer Schall.

Auf unsere sittliche Veredlung, auf die größtmögliche Ausbildung der Anlagen, die wir dem Schöpfer und Erhalter unsers Daseins verdanken, müssen wir hinwirken, wenn wir des Glückes uns theilhaftig machen wollen, das eine freisinnige Verfassung uns gewähren kann“ (Übergangsges. 1831, Titel 3).

Wie die „freisinnige Verfassung“ mit Bildung verknüpft wird, soll am Verhältnis von Öffentlichkeit und Bildung in drei Aspekten der Beziehung erörtert werden. Dabei geht es nicht primär um theoretische Begründungen – die sind 1830 nicht grundlegend neu – sondern um die Versuche, das optimistische Bildungsprogramm im liberalen Staat institutionell umzusetzen, also um die Frage, wie ein modernes *öffentliches Bildungssystem* installiert wird. „Wie leicht man sich auch über den Grundsatz der neuen Erziehungslehre verständigte, so ging man doch gar bald weit aus einander, als es nun darauf ankam, jenen Grundsatz anzuwenden; denn hiebei kam nun erst die ganze Verschiedenheit der Denkungsweise zum Vorschein“ (RICKLI 1839a, S. 8).

Ein erster Abschnitt thematisiert die Zusammenhänge von Staatsreform und Bildungsreform am Übergang zum modernen Rechtsstaat (1). Bei diesen – nur aufeinander bezogen verstehbaren – Reformen wird das Verhältnis von Öffentlichkeit und Bildung in dreifacher Hinsicht zur Herausforderung: Erstens etabliert sich mit dem Wegfall der Pressezensur ein *öffentlicher Diskurs* über das Bildungswesen. Zu fragen ist, wie das Bildungssystem mit dieser neuen Öffentlichkeit umgeht (2). Zweitens stellt sich die Frage nach der öffentlichen Kontrolle des Bildungswesens (3). Drittens muß ein liberales Bildungssystem einen öffentlichen Zugang gewähren in dem Sinne, daß jedermann die Möglichkeit hat, Bildungseinrichtungen zu benutzen um seine Anlagen größtmöglichst auszubilden (4). Abschließend soll die Frage nach der Differenz zwischen einem öffentlichen und einem privaten, staatlichen oder kirchlichen Bildungssystem gestellt werden. Diese Frage ist insofern als Grundproblem zu bezeichnen, als es im Staate Bern nie gelingt, ein durchgehend *öffentliches* Bildungssystem zu etablieren, sondern immer nur ein *staatlich-öffentliches* Mischsystem. Solche Mischsysteme haben sich inzwischen im gesamten deutschsprachigen Raum durchgesetzt und es ist zu fragen, ob hier ein Ansatzpunkt für Schulreformen liegt.

## *1. Reform der Staatsverfassung – Reform des Bildungswesens*

Schon vor der Pariser Juli-Revolution 1830 hatten die Kantone Tessin, Luzern und Waadt ihre Staatsverfassungen (teil-)revidiert und zumindest teilweise Postulate der Aufklärung ganz allgemein, der französischen Revolution und der kurzen Periode der Helvetischen Verfassung (1798–1803) als Grundsätze aufgenommen<sup>3</sup>. In der zweiten Hälfte des Jahres 1830 organisierten Volksversammlungen die Bevölkerung, die sich ihrer beschnittenen Rechte durch die Pariser Geschehnisse wieder verstärkt bewußt geworden war, hinter den revolutionären Postulaten. Insbesondere die Bevorrechtigung der Landregionen durch die Stadt<sup>4</sup> wurde auch im Kanton Bern als unberechtigt kritisiert.

Ende 1830 war im Kanton Bern durch die Petitionsbewegung der Druck zur Verfassungsänderung so groß geworden, daß der Große Rat der Regierung empfahl, die Anträge und Wünsche aus der Bevölkerung durch eine Standeskommission sammeln zu lassen und Anträge zur Revision der Verfassung zu stellen. Die Petitionen wurden überaus zahlreich eingereicht. Der Große Rat schlug deshalb vor, durch einen Verfassungsrat eine neue Verfassung vorbereiten zu lassen. Unter dem Druck der Ereignisse stimmte die Regierung ihrer Entmachtung zu. Die neue Verfassung wurde am 6. Juli 1831 vom Souverän angenommen<sup>5</sup>, die alte Regierung übergab die Amtsgeschäfte am 20. Oktober 1831 einer neuen Regierung. Die repräsentative Verfassung bezeichnet das Volk als Souverän, den Großen Rat als dessen alleinigen Stellvertreter, garantiert Rechtsgleichheit, schafft die Vorrechte ab, definiert die persönlichen Freiheitsrechte und formuliert ein liberales Bildungsprogramm.

Obwohl nur etwa 40 der 592 Eingaben Wünsche zur Verbesserung des Bildungswesens anbrachten (KLÖTZLI 1922, S. 53, 119ff.), entwickelte sich die Forderung nach besserer Bildung zu einem zentralen Postulat der Verfassungs- und Staatsreform. Die liberale Regierung entschuldigte sich sogar dafür, daß in die Verfassung „bloß der Grundsatz aufgenommen werden“ konnte, „der dem Staate die Leitung und Unterstützung der Bildungsanstalten überträgt“ (Übergangsgesetz 1831, Titel 3). Dieser „Grundsatz“ legte die Lehrfreiheit fest, formulierte Schulpflicht und übertrug die Obhut für die öffentlichen Schulen dem Staat:

„Die Befugnis zu lehren ist unter gesetzlichen Beschränkungen freigestellt.

Niemand darf die seiner Obhut anvertraute Jugend ohne den Grad von Unterricht lassen, der für die untern Schulen vorgeschrieben ist.

Die Sorge für Erziehung und Unterricht der Jugend ist Pflicht des Volkes und seiner Stellvertreter.

Der Staat soll die öffentlichen Schulanstalten und Bildungsanstalten unterstützen und befördern“ (Verfassung 1831, Art. 12).

Die Regierung versprach im Übergangsgesetz, daß der Regierungsrat „sofort die nöthigen Anordnungen zu Verbesserung der Bildungsanstalten besonders für diejenigen Gegenden treffe, in denen Lokalität und ungünstige Verhältnisse anderer Art den Fortschritten der Kultur im Wege standen“ (Übergangsgesetz Titel 3). Das Erziehungsdepartement forderte in einem Kreisschreiben auf, sowohl durch die „Herren Geistlichen, als auch durch andere fähige Männer Ihres Bezirkes ... sorgfältige Berichte über den Zustand des Schulwesens uns einreichen zulassen“ (FETSCHERIN 1834, S. 1). Mit dieser Enquête sollten der Zustand der Landschulen detailliert abgeklärt und Vorschläge für Reformen direkt von den betroffenen Regionen formuliert werden.

Tatsächlich lag das Bildungswesen im Argen. Dies ergab nicht nur die Zusammenfassung der eingegangenen Berichte (FETSCHERIN 1834) sondern wurde immer wieder öffentlich beklagt<sup>6</sup>. Die Landschulen galten allgemein als vernachlässigt und die Lehrer wurden ungenügend ausgebildet. Obwohl sich die Regierung seit der Mediation in zunehmendem Maße um Lehrerbildung kümmerte – das Schuldepartement prüfte zwischen 1814 und 1830 642 Lehrer, meist im Anschluß an fünfmonatige Sommerkurse (Bericht 1831, S. 134) – und die Hauptausgaben des Schuldepartementes in der selben Zeit beinahe verdreifacht wurden (ebd., Anhang S. 53), war die Situation seit der STAPFERSCHEN Schul-Enquête von 1799 (SCHNEIDER 1905) nur unwesentlich verbessert worden. Die Klassengröße war sogar – wegen der zunehmenden Beschulungsquote – in den meisten Landschulen gestiegen, in etlichen Oberämtern auf über hundert Schüler pro Lehrer (Bericht 1831, Anhang S. 49).

Bildung wurde zu einem Leitbegriff<sup>7</sup> der einzig gelungenen politischen Revolutionen der 1830er Jahre in Europa – als solche muß man die politischen Umformungen in den mittelländischen Schweizer Kantonen von Genf bis St.Gallen wohl bezeichnen. Denn Bildung steht als Postulat im Schnittpunkt zweier zentraler Anliegen



gen der liberalen Verfassung: zwischen der naturrechtlich begründeten Rechtsgleichheit bzw. der daraus abgeleiteten Volkssouveränität (1) und den individuellen Freiheitsrechten (2).

1. Volkssouveränität bedingt Volksbildung – so die einhellige Meinung der der Aufklärung verpflichteten liberalen Staatsreformer<sup>8</sup> oder – wie es ZSCHOKKE 1836 in einer Rede umgekehrt radikal formuliert: „Volksbildung ist Volksbefreiung“ (ZSCHOKKE 1854). In dieser Umkehr wird ein *theoretisches* Problem deutlich, das staatsrechtlich durch den revolutionsartigen Umbruch zur liberalen Staatsverfassung gelöst wurde, alltäglich – oder: mentalitär – aber als grundlegendes Problem weiterbestand: Ist für einen liberalen Staat ein gebildeter, aufgeklärter Volkssouverän Voraussetzung oder reicht es aus, wenn die Aufklärung, die Volksbildung erst nach dem Umbruch den Umbruch legitimiert? Die Geschichte der regenerierten Schweizer Kantone um 1830 folgt letzterem Modell – muß aber gerade deshalb vielerorts konservative Rückschläge in Kauf nehmen. Deshalb soll – so muß man ZSCHOKKES Slogan wohl verstehen – die Volksbildung die Revolution auf Dauer stellen. FELLEBERG ahnte diese Probleme, argumentierte jedoch zirkulär, wenn er in seinem „Vorschlag zu einer Erklärung des Verfassungsraths des K. Berns an das Bernervolk“ schrieb: „*Da wahre Bildung ohne Freiheit undenkbar ist*, diese Freiheit aber nicht Statt findet, wenn nicht der Staat, als Ganzes, das Recht hat, über seine höchsten Interessen zu entscheiden, so ist *Anerkennung der Volkssouveränität* oberster Grundsatz der Verfassung“ (FELLEBERG 1831, S. 47; Hervorh. im Orig.). Rechtsgleichheit sei der Grundsatz, auf dem die „neue Ordnung der Dinge errichtet wurde“ (SNELL 1840, S. 9). Aber ein Volk, das rechtsgleich und souverän sein soll, muß erst souverän werden. Wenn jeder wählen und gewählt werden kann, muß er die Anliegen und Notwendigkeiten der Nation kennen; er braucht als Wählender ein bestimmtes Maß an Bildung – je besser ein Volk gebildet ist, desto besser wird es „sich selbst regieren“ (HERZOG 1835, S. 16) –, aber auch als potentiell zu Wählender. „Denn da jeder durch die Volksgunst zu den höchsten Stellen berufen werden konnte, so schien es unerlässlich, daß jeder zu den nöthigsten Kenntnissen und Fertigkeiten gelangen konnte“ (RICKLI 1839a, S. 2). Bildung mußte deshalb allen zukommen, nicht mehr nur einer Elite<sup>9</sup>. So führte die Einsicht in den Zusammenhang von Rechtsgleichheit, Souveränität und Bildung zu einem Engagement aller fortschrittlich gesinnten Kräfte für Bildungsfragen und das Bildungspostulat wurde nicht mehr wie noch in der Linie von den Philanthropen über PESTALOZZI zu FELLEBERG humanitär-caritativ begründet, sondern *staatspolitisch*<sup>10</sup>: „Solche Verfassungen [die republikanischen; LC] verlangen nothwendig ein Volk, welches denjenigen Grad von Ausbildung zur Vernünftigkeit besitzt, wodurch die Freiheit und Humanität des Staates gewährleistet sind; also in geistiger Hinsicht ein gebildetes freies und *selbstständiges Urtheil*, und in sittlicher Hinsicht so viel Selbstverläugnung, daß es im Stande ist, das Privatinteresse dem allgemeinen Wohl unterzuordnen“ (SNELL<sup>3</sup> 1834, S. 48/49; Hervorh. im Orig.).

2. SNELL zeigt auch, daß nicht nur die Volkssouveränität Bildung bedingt, sondern auch die Freiheitsrechte. Die individuellen Rechte der Meinungsäußerung, Pressefreiheit, Petitionsfreiheit und der Eigentumsfreiheit bedingen – sollen sie sowohl überhaupt angewandt als auch vernünftig angewandt werden – Bildung. Denn „was hilft es dem Sklaven, daß seine Fesseln gebrochen sind, wenn er keinen Gebrauch von seiner Freiheit zu machen versteht? (...) Er ist noch kein freier Mann; er ist nur ein entfesselter Sklav. Er kann freilich handeln wie er will; aber weiß noch nicht zu handeln wie er *soll*“ (ZSCHOKKE 1854, S. 172; Hervorh. im Orig.). ZSCHOKKE denkt diese Konzeption sogar noch einen Schritt weiter: Die Staatsform – Republik oder Monarchie – mache *noch nicht* Freiheit aus, sondern erst an der Stufe der Bildung erkenne man die Fähigkeit eines Volkes zu Selbstherrschaft und Freiheit (ebd. S. 174). Der freie Mensch muß lernen, sich seiner Freiheit zu bedienen und er muß die Grenzen seiner Freiheit kennen lernen. „Allgemeines Wohl aus allgemeiner Gesittung“ formuliert der Schulbericht aus Interlaken den obersten Staatsgrundsatz (S. 3). Versittlichung aber geschieht anerkannterweise durch Erziehung und Bildung – was 1835 im Gesetz über die öffentlichen Primarschulen schon in der Einleitung als Grundsatz formuliert wird. Freiheit bedarf – gerade ihrer Grenzen wegen – der Bildung, soll sie dem gemeinsamen Wohl dienen.

Die Pressefreiheit wird von den liberalen Staatsgründern als besonders wichtig erachtet, stellt sie doch Öffentlichkeit her und begründet einen öffentlichen Diskurs, der nicht zuletzt als sicherndes Element gegen die alten Vorrechte gilt. Sowohl die Rezeption, das Verfolgen dieses öffentlichen Diskurses, wie die eigene Beteiligung an ihm, die Mitkonstitution dieses Diskurses, setzen Bildung voraus. „Besonders wichtig ist das Recht der *Pressfreiheit*. (...) Sie ist der Kanal, durch welchen die Staatsbürger, über ihre wesentlichsten Interessen belehrt, die Ansichten der allgemeinen Prüfung vorgelegt, so wie Kenntnisse und Erfahrungen, zum Gemeingut gemacht werden können. Sie ist zugleich ein sicherer Wächter des Staats; sie wird ... auf die Gefahr des Gemeinwesens hinweisen, wenn einzelne Glieder, Körperschaften, Staatsorgane es wagen sollten, durch schlaue Mittel, diejenige Souveränität an sich zu reißen, welche als Grundfeste des Freistaats, stets das Gesamttheigenthum Aller seyn soll“ (FELLENBERG 1831, S. 49; Hervorh. im Orig.).

Pressefreiheit wirkt in diesem Verständnis schon als Grundrecht bildend, der dadurch ermöglichte öffentliche Diskurs dient sowohl der öffentlichen Kontrolle als auch der Volksbildung.

Daraus ergibt sich das Problem, daß Volkssouveränität auf Öffentlichkeit angewiesen ist – nur wer sich über das Staatswesen überhaupt informieren kann, kann sich daran beteiligen – und zugleich Bildung voraussetzt. Aber auch die Freiheitsrechte konstituieren erst Öffentlichkeit, wirken dadurch bildend, setzen jedoch zugleich Bildung als Einsicht in die Grenzen der eigenen Freiheit zugunsten des allgemeinen Wohls und zum sinnvollen Gebrauch der Freiheitsrechte voraus. Öffentlichkeit ist

auf Bildung angewiesen und Bildung kann nur öffentlich stattfinden (deshalb spricht man von „öffentlicher Schule“, die französischsprachige Bevölkerung von „éducation publique“). So werden Bildung und Öffentlichkeit, – immer aufeinander bezogen und sich zirkulär bedingend gedacht, – zu zentralen Programmpunkten der liberalen Staatsauffassung – mit der Aufgabe, sich erst zu schaffen. Denn die restaurierte Regierung hatte die Pressezensur wieder eingeführt und Bildung konnte beim größten Teil der Berner Bevölkerung nicht vorausgesetzt werden. Einsicht in die Notwendigkeit des Zusammenhangs von Rechtsgleichheit, Volkssouveränität, individuellen Freiheitsrechten, Öffentlichkeit und Bildung war nur bei den schon Gebildeten gegeben. Der Schulbericht aus dem Amtsbezirk Interlaken zeigt für das Bildungsanliegen nur allzu deutlich, was auch für das Anliegen Öffentlichkeit gilt: Sie bedingen sich selbst als Voraussetzung, aber auch gegenseitig – ohne Anfang und Ende:

„So glauben wir nicht, daß das Gefühl des Nutzens oder der Nothwendigkeit besserer öffentlicher Erziehung so allgemein im Volke verbreitet ist, daß dieses dieselbe als eine seiner ‚dringendsten Angelegenheiten und heiligsten Pflichten‘ betrachte. Wir wüßten auch nicht, woher ein solches Gefühl so allgemein hätte entstehen können. Es bewiese einen schon vortrefflichen Zustand unserer Schulen. Nur wer schon auf einiger Höhe der Kultur steht, der fühlt ihren Werth und erkennt das wahre Bedürfniss des Mehreren“ (Schulbericht 1832, S. 2).

## 2. Öffentlicher Diskurs über das Bildungssystem

„Die Pressfreiheit ist gewährleistet, und zwar so, daß niemals die Censur, noch irgend eine vorgreifende Maßnahme, Statt finden kann“ (Verfassung 1831, § 13). Die Zensur hatte schon vor dem Umbruch einige Mühe bekundet, bediente sich die Opposition doch der außerkantonalen Presse – v.a. der Neuen Zürcher Zeitung und der Appenzeller Zeitung – für die Herstellung von Öffentlichkeit (BLOESCH 1913, HAEFELI 1914). Schon vor dem politischen Umbruch war die Pressezensur immer wieder beklagt worden (z.B. TROXLER 1989, SNELL 1829). Zudem machte SNELL auf die Wichtigkeit guter Pressegesetze aufmerksam, da vollständige Pressefreiheit mit den Persönlichkeitsrechten in Konflikt geraten kann (SNELL 1829). So verabschiedete der Große Rat schon am 9. Februar 1832 ein Gesetz wider den Mißbrauch der Pressfreiheit.

Die Aufhebung der Zensur setzte eine rege Drucktätigkeit frei: Existierte 1830 in Bern *eine* Zeitung, die zudem von der Regierung kontrolliert wurde, so registriert STERCHI für die Periode der radikalen Regierung (1846–1850) 24 Zeitungen (1949, S. 143ff.). Und nicht nur durch das Zeitungswesen wurde Öffentlichkeit hergestellt, sondern auch Regierung und Großer Rat gaben über ihre Tätigkeit öffentlich Rechenschaft: Die Verhandlungen der Räte wurden gedruckt und die Staatsverwaltung legte Jahresberichte vor.

Aber nicht nur eine politische, sondern auch eine pädagogische Öffentlichkeit etablierte sich. Neben reger Publikationstätigkeit einiger Exponenten im Mei-

nungsstreit um das Bildungswesen formierte sich allmählich eine periodische pädagogische Presse, die zu Beginn zwar einseitig dominiert war und selten periodisch und mit Kontinuität erschien. Trotzdem wird deutlich, daß die Regeneration ein professionelles Selbstbewußtsein der Lehrerschaft erst schaffte, das sich dann auch öffentlich manifestierte.

Der öffentliche Diskurs über das Bildungswesen war jedoch zunächst neu und die Protagonisten der Bildungsdiskussion mußten erst lernen, damit umzugehen. KALTSCHMIDT leitete auf dem Hintergrund der neu errungenen Öffentlichkeit die erste Nummer seines „Schweizerischen Schulboten“ programmatisch ein: „Reden, und zwar frei und öffentlich reden ist, wie Du weißt, eine herrliche Sache; es ist das Mittel, uns für den Himmel zu bilden, und uns auf Erden zu halten und zu heben; ... es ist das einzige Band, das uns mit der Vorwelt, Mitwelt und Nachwelt zusammenhält; es ist eine große, edle und gute That!“ (KALTSCHMIDT 1832, S. 1).

KALTSCHMIDT erwartete vom öffentlichen Diskurs über das Bildungswesen einiges. Es werde sich bei der öffentlichen Besprechung des Schulwesens klar ergeben, was Not tut. Deshalb müsse ein öffentlicher Diskurs stattfinden. „Im Lichte der Öffentlichkeit wird das Schulwesen von ... Gebrechen unfehlbar befreit werden“ (ebd. S. 2). Die guten Schulen würden erst durch Öffentlichkeit bekannt und zur Nachahmung auffordern. Wo das fortschrittliche Schulwesen in Gefahr ist, sei Öffentlichkeit ein Schutz, denn „durch das freie öffentliche Wort .. werden sie (die Feinde der Schule; LC) plötzlich entwaffnet, geschlagen, und ihre Bosheit auf immer unschädlich gemacht“ (ebd. S. 3).

Neben Informationen aus dem Bildungswesen und Diskussionen über methodische Probleme bezogen die Publikationen auch Stellung zum bildungspolitischen Tagesgeschehen. Erste Polemiken entstanden, die auch von der Tagespresse geführt wurden und sich recht einseitig in FELLEBERGS Mittheilungsblatt und in reger Broschürenproduktion niederschlugen. Zwei dieser öffentlichen Diskussionen betrafen die Lehrerbildung und gingen von FELLEBERG, LANGHANS und GOTTHELF aus:

1. Die Überzeugung, daß das Schulwesen nur gehoben werden kann, wenn die Lehrerbildung gefördert würde, war allgemein anerkannt. „Das erste, unerläßliche Bedingniß zur Verbesserung unsers Volksschulwesens lag in *besserer Bildung der Lehrer*“ (RICKLI 1842a, S. 25; Hervorh. im Orig.)<sup>11</sup>. Deshalb wurde schon 1832 beschlossen, die Ausbildung von Lehrern durch den Staat in Lehrerseminarien<sup>12</sup> zu organisieren. Bis ein Lehrerseminar eröffnet werden konnte, in dem Lehrer in einem zweijährigen Kurs ausgebildet werden sollten, wurden weiterhin fünfmonatige Sommerkurse (sogenannte Normalkurse) organisiert. Die Kurse sollten erst in Thun stattfinden, wurden auf Betreiben FELLEBERGS hin aber nach Hofwyl in seine Anstalten verlegt. Der neue Seminardirektor, FRIEDRICH LANGHANS, war damit auf das Wohlwollen des Stifters von Hofwyl angewiesen und dem „furchtbaren Despotismus unseres kleinen Napoleons“ (GOTTHELF SW EB 4, S. 124) ausgeliefert. Der Streit entzündete sich vorwiegend an der aufgeklärten Art und Weise, wie LANGHANS Religion unterrichtete.

Er ging davon aus, daß die Lehrer die Dinge für sich klären mußten, bevor sie sie den Kindern lehren könnten. FELLEBERG dagegen vertrat entschieden die Meinung, daß die Lehrer nur zu lernen brauchten, was sie den Kindern auch lehren mußten<sup>13</sup>. Der Streit wurde nun nicht etwa privat ausgetragen, sondern FELLEBERG verlangte öffentlich eine Untersuchungskommission, beauftragte ihm Nahestehende mit Publikationen, die er selber redigierte, sofern sie ihm nicht wirksam genug schienen und provozierte eine öffentliche Polemik<sup>14</sup>, die weitgehend von seinen Vorwürfen ausging. Eine öffentliche Untersuchung wurde jedoch abgelehnt, das Erziehungsdepartement stellte sich auf die Seite des Seminardirektors, ermahnte ihn nur in unwichtigen Punkten und wies die Kritik in den zentralen Punkten zurück (Erziehungs-Departement 1833).

JEREMIAS GOTTHELF schrieb darüber am 8. Februar 1834 an Regierungsrat FETSCHERIN: „Fellenberg-Umtriebe veranlassen mich zu ein paar Worten. Er macht den Satanas unseres Kantons und rührt in alles Dreck. Endlich ist er heraus mit der Sprache, aber so jesuitisch, daß er wohl denen sich entlarvt hat, die denken können, aber eine große Masse namentlich im Großen Rath hat er gewonnen“ (GOTTHELF SW EB 4, S. 153).

FELLEBERG machte sich bei den Bauern beliebt, mit der liberalen Regierung verstand er sich von Anfang an nicht, obwohl er sich ebenfalls als liberal bezeichnete. Mit seinen Sendschreiben (FELLEBERG<sup>2</sup> 1835, 1835a, 1835b, 1835c, 1836), in denen er die Polemik weiterführte und ausdehnte, verärgerte FELLEBERG die Großräte vollends, so daß er selber sich mit dem Argument, er sei als Stellvertreter des Souveräns nur um das Wohl der Nation besorgt, zur Wehr setzte gegen „diejenigen, welche mich in unsern Großen Rath's Versammlungen schon oft mit Vorwürfen überhäuften, als verursachte ich in unsern Staatsbehörden nur Zeitverlust, und Störungen eines gedeihlichen Geschäftsganges; diejenigen, die mich immer und immer wieder fixer Ideen, ja völligen Wahnsinnes ... bezüchtigen, weil ich als ein gewissenhafter Stellvertreter unsers Volkes desselben Wohlfahrt nach bestem Wissen und Gewissen zu wahren und zu schützen suche“ (FELLEBERG 1835b, S. 14).

Die Weltbeglückungsideen FELLEBERGS wurden zu einem öffentlichen Hindernis der Schulentwicklung. Sowohl die Ausarbeitung eines Schulgesetzes, wie die Etablierung einer funktionierenden Lehrerbildung wurden immer wieder durch die öffentliche Polemik gestört und die Öffentlichkeit wurde verunsichert.

2. Ebenso wie gegen den von LANGHANS geführten Normalkurs in Hofwyl polemisierte FELLEBERG 1834 gegen den (auch in den folgenden beiden Jahren) in Burgdorf unter FRIEDRICH FRÖBEL durchgeführten Normalkurs (GUGGISBERG 1948). Ziel der Kritik wurde hier GOTTHELF, dessen Geschichtsunterricht nicht über alle Zweifel erhaben war. In diesem Streit wird erstmals auch eine Art Begrenzung der Öffentlichkeit durch die Liberalen selbst deutlich: Der Berner Volksfreund druckte eine Reaktion GOTTHELFs auf FELLEBERGS Vorwürfe im Mittheilungsblatt 1834 nicht ab mit dem Hinweis, daß der Volksfreund sich hü-

ten würde, die beiden „Armeen“ im „Waffenstillstand“ (BLOESCH 1938, S. 20) auf sein Gebiet ziehen zu lassen. GOTTHELF hatte scharfzüngig über FELLEMBERG geschrieben, er sei „in seinen alten Tagen in den Wahn verfallen, das sittliche Wohl unserer Republik hätte die Vorsehung auf seine Schultern gelegt. (...) Wo auf dem Felde der Erziehung eine Maßregel vorgekehrt wird, besonders wo Wahlen getroffen werden, gerät er in Alarm, setzt seine Schreibgesellen, Spione, ja seine eigene, ungelenke stolpernde Feder in Bewegung, schreit zetermordio, hängt sein Maul hinein, und denen, welche auf sein bedauernswürdiges Geschrei nicht achten wollen, Mühlsteine an den Hals“ (SW EB 13, S. 62–63). GOTTHELF „rächte“ sich deshalb im zweiten Band seines „Leiden und Freuden eines Schulmeisters“ (SW 3, S. 350ff.) an FELLEMBERG – obwohl der Verleger SAUERLÄNDER deswegen einen Druck abgelehnt hatte, also auch mit Selbstzensur reagiert hatte.

Aber auch die Neugründung der Universität 1834 und die Anstrengungen des Vereins für christliche Volksbildung, im Kanton Bern Armenanstalten zu errichten, dienten FELLEMBERG zu öffentlicher Polemik. Offensichtlich liegt GOTTHELF in seiner Einschätzung FELLEMBERGS nicht ganz schief: FELLEMBERG glaubte, er habe in Hofwyl *das* Bildungssystem für den regenerierten Staat erfunden und er allein könne die Geschicke der öffentlichen Erziehung so lenken, daß der Staat nicht in sein Verderben getrieben werde. Für diesen – pointiert ausgedrückt – Weltbeglückungswahn nahm er die Öffentlichkeit vollständig in Anspruch, hatte damit aber wenig Erfolg. Er bewirkte aber, daß die liberale Regierung sich zunehmend gezwungen sah, im Erziehungswesen mit unliberalen Methoden vorzugehen, was wiederum öffentlich kritisiert wurde. Die Polemik führte zu einer Verengung des liberalen Staatsverständnisses und zu einem herrschaftsbewußten liberalen Erziehungsdogma, dessen politische Mittel kaum mehr liberal waren.

Die Überzeugung KALTSCHMIDTS, daß „über keinen Theil des Staatslebens .. die strenge Rechenschaft, das ungeheuchelte ehrliche Aussprechen der Ansichten und Ueberzeugungen, und der Muth für das Besserwerden aufzutreten, mehr Pflicht und Gott und der Menschheit erwünscht [sei], als über die öffentlichen Schulen“ (KALTSCHMIDT 1832, S. 3f.), zeigt die Koppelung von Öffentlichkeit und Bildung im Sinne eines öffentlichen Diskurses über Bildung deutlich. Aber die Vorstellung, daß ein öffentlicher Diskurs auch *so* funktionieren würde, war wohl zu ideal. Denn der öffentliche Diskurs setzte nicht nur eine fachliche Diskussion über die Entwicklung des Schulwesens frei, sondern zugleich eine (partei)politische Vereinnahmung des Bildungswesen und eine entsprechende Polemik. Der öffentliche Diskurs wurde so *auch* zu einer Gefahr für das öffentliche Bildungswesen. Das Lehrerseminar kam nur gerade in der Direktorenzeit von KARL RICKLI bis 1843 einigermaßen zur Ruhe – dies auch nur, weil er sowohl von radikaler wie von konservativer Seite her unangefochten war. Aber die folgenden vier Seminardirektoren<sup>15</sup> mußten ausschließlich aufgrund öffentlicher Polemik ihre Stelle verlassen. 1852 wurde die Normal-Anstalt in Münchenbuchsee von der konservativen Regierung sogar vor-

übergehend aufgehoben. Auch die Diskussion um die Universität war bis Mitte der 1850er Jahre ein öffentliches Dauerthema (HAAG spricht 1914 von den „Sturm- und Drangjahren“): Die öffentliche politische Betätigung von Studierenden und Lehrenden – v.a. diejenige auf radikaler Seite – wurde zum dauernden öffentlichen Ärgernis. Die Wissenschaft ließ sich denn auch über Gebühr von politischen Parteien in Anspruch nehmen, so daß ihr Ansehen darunter litt.

Die Beispiele zeigen, daß sich das nunmehr öffentliche Bildungssystem im öffentlichen Diskurs konstituierte, der die Einseitigkeit des kirchlichen Dogmas in kirchlich bestimmten Schulen zwar aufhob, sogleich aber Gefahr lief, dem Dogma der regierenden Staatspartei anheimzufallen, da der Staat die Kontrolle über das Bildungssystem ausübte. Damit stellt sich die Frage, wie denn ein öffentliches Bildungssystem kontrolliert werden soll und kann.

### *3. Öffentliche Kontrolle des Bildungssystems*

Als oberste Schulbehörde bezeichnete das Gesetz über die öffentlichen Primarschulen das Erziehungsdepartement. Schon die Zusammensetzung des Departementes war jedoch durch die Übervvertretung der Regierung und ihre eindeutige Parteizugehörigkeit problematisch. Immerhin gehörte ihm FELLEBERG als großer Kontrahent der Regierung in Bildungsfragen schon zu Beginn an. Er machte der Regierung später immer wieder den Vorwurf der Parteilichkeit und mangelnder Unabhängigkeit (Erziehungs-Departement 1833, S. 23/25). Seine Vorwürfe an die politische Behörde spitzten sich mit zunehmendem Streit zu und gipfelten im Fünften Sendschreiben an den Großen Rat in Zuschreibungen an Regierung und Erziehungsdepartement wie „unbedingter Absolutismus“, „päpstliche Unfehlbarkeit“ und „zweckwidrige Geldverschleuderung“ (FELLEBERG 1836, S. 6).

FELLEBERG hatte schon in seinem Sendschreiben an den Verfassungsrath die Einrichtung eines Erziehungsrates als Stellvertreter des Volkes verlangt. Dieser Erziehungsrath sollte mit besonderen Kompetenzen ausgestattet sein, da FELLEBERG befürchtete, daß ein den übrigen Kommissionen gleichgestellter Erziehungsrath der Vordringlichkeit der Erziehungsfragen nicht gerecht werden könnte. Als besondere Kompetenz „müßte unser Erziehungsrath eine zweckmäßige, unmittelbare Initiative, sowohl bei der gesetzgebenden, als bei der ausübenden Gewalt, erhalten; er dürfte nicht von einer widerstrebenden Regierungstendenz in seiner Wirksamkeit behindert werden können; er sollte berechtigt sein, sich bei eintretenden Hindernissen an den Senat zu wenden, und auch durch seinen Einfluß zu erlangen, was Noth thut; er sollte endlich durch ein eigenes Amtsblatt, auch den Beistand der öffentlichen Meinung in Anspruch nehmen dürfen“ (FELLEBERG 1831, S. 15). Dieser Erziehungsrath sollte „Repräsentant der gesamten Erziehungs- und Bildungs-Interessen des Volkes“ sein (ebd. S. 55). Obwohl der Vorschlag FELLEBERGS aus Gründen der mangelnden Gewaltentrennung staatsrechtlich nicht einwandfrei ist, hätte ein so unabhängiges Gremium einige Probleme zum Voraus verhindert. Ein

unabhängiger Erziehungsrat<sup>16</sup> wurde im Kanton Bern – im Gegensatz etwa zum Kanton Zürich – nie eingesetzt.

Das Erziehungsdepartement setzte jedoch eine Große und eine Kleine Land-schulkommission ein, die ein neues Schulgesetz beraten sollten. Die Große Land-schulkommission sollte der „Große Rath für's Schulwesen sein, die kleine Schul-commission die ausführende Behörde, der Kleine Rath“ (RICKLI 1842b, S. 64). RICKLI machte wohl zurecht darauf aufmerksam, daß durch eine solche Konzeption das Erziehungsdepartement zwar immer noch mit einer unbestimmten Oberaufsicht ausgestattet gewesen, aber praktisch einflußlos geworden wäre. Da das Erziehungsdepartement entschied, die Geschicke des Bildungswesens selbst zu leiten, mußten die Kommissionen weichen. Die Kleine Schulkommission legte als Hauptleistung einen Entwurf zum Schulgesetz vor, der aber von der Großen Schulkommission verworfen und durch einen eigenen Vorschlag ersetzt wurde. Das Erziehungsdepartement stützte sich für die weiteren Arbeiten jedoch vorwiegend auf den Entwurf der Kleinen Schulkommission. Beide Schulkommissionen wurden nach der Annahme des Schulgesetzes nicht mehr einberufen und 1838 aufgelöst. Die Idee, ein repräsentatives Gremium zur Förderung und Beaufsichtigung des Bildungswesens zu schaffen, war damit gescheitert und das Erziehungsdepartement übernahm diese Funktion. Da sich eine Entwicklung des modernen Staates hin zum Parteienstaat abzeichnete, war diese Staatsbehörde in Zukunft von der herrschenden Partei abhängig, obwohl sie „auf Vorschlag des Regierungsrathes durch den Großen Rath aus allen Staatsbürgern frei ernannt werden“ konnte (Gesetz über die Organisation der Departemente 1831, § 38). Die Oberaufsicht über das Bildungswesen war damit nicht öffentlich, sondern staatlich, sie repräsentierte weder die Allgemeinheit noch die Betroffenen und Interessierten, sondern einzig die regierende Partei.

Die „Instruction für die Schulkommissarien“ vom 28. Hornung (Februar) 1833 setzte die Schulkommissäre als Bezirksschulbehörde ein. Damit wurde diese Institution als Stellvertreter des Erziehungsdepartementes aus der Restauration übernommen. Dem Institut von nebenamtlichen Schulkommissären war einstweilen der Vorzug vor professionellen Schulinspektoren gegeben, obwohl sich Fachleute immer wieder für die Professionalisierung ausgesprochen hatten und niemand diese Institution im „vorigen Bestande“ beizubehalten wünschte (FETSCHERIN 1834, S. 71ff.). „Die jetzigen Schulkommissäre sind lauter Männer, die durch anderwertige Aemter bereits so sehr in Anspruch genommen sind, daß sie in der Regel auch mit dem besten Willen der Schule die nöthige Beachtung nicht widmen können“ (RICKLI 1842b, S. 63). Das Bildungswesen war in den 30er Jahren des letzten Jahrhunderts offensichtlich noch nicht professionell genug, um auch eine professionelle Beaufsichtigung durchsetzen zu können.

„Die Aufsicht über die Schulen lag in der Regel, wohl in den meisten Gemeinden, fast ausschließlich dem Pfarrer ob“ (FETSCHERIN 1834, S. 13). Schon vor dem Wechsel von der kirchlichen zur staatlichen Oberaufsicht wurden in einigen Gemeinden – nicht zuletzt auf Wunsch der Geistlichen – Ausschüsse von „wackern



Männern“ bestellt, „denen nun als eigentlicher Schulcommission die Aufsicht über den öffentlichen Unterricht gemeinsam mit dem Pfarramte“ oblag (ebd.). Aber FETSCHERIN hält in seinem zusammenfassenden Bericht zur Schulenquête vom Dezember 1831 immer noch fest, daß die meisten eingegangenen Berichte über den Mangel an Aufsicht und Teilnahme klagten. Die Gemeinderäte waren nur an den ökonomischen Seiten des Schulwesens interessiert. FETSCHERIN berichtet sogar von Klagen über Oberamt Männer, die „dem Gedeihen der Schule nicht nur nichts nachfragten, sondern oft wirklich demselben Hindernisse in den Weg legten“ (ebd. S. 14). Mit dem Beschluß des Regierungsrathes über Schulbehörden und den Schulbesuch vom 12. Dezember 1832 wurden – mit der Begründung, Kompetenzstreitigkeiten der Schulbehörden zu beseitigen – in allen Gemeinden Schulkommissionen eingeführt. Das Gemeindegesetz von 1833 fixierte diese Regelung definitiv. Oberste Ortsschulbehörde blieb der Einwohnergemeinderat. Die Schulkommissionen wurden zu unabhängigen Kontrollinstanzen der einzelnen Schulen – mit dem immer wieder beklagten Nachteil, daß oftmals Männer in die Kommission Einsitz nahmen, die dem Schulwesen nicht progressiv genug gesinnt waren. Im Bericht über den „Zustand des Schulwesens im Kreise Wangen“ ist jedenfalls zu lesen: „So gut die Einrichtung ist, daß eigene *Schulcommissionen* die Schulen überwachen sollen, so sehr sie sich auch als gut bewährt, wo ein gutgesinntes, gebildetes, thätiges und festes Personal ihre Geschäfte übernommen hat, so nachtheilig werden sie in Schulkreisen, wo untaugliche, laue, mit nachlässigen Eltern einverstandene Glieder ihre Pflicht versäumen, ja sogar dasjenige hindern, was Lehrer, Seelsorger und andre Schulfreunde Nützliches, ja Gesetzliches fördern wollen“ (Zustand 1841b, S. 39–40). Solche Schulkommissionen seien nur „auf ebenem Wege unterlegte Hemmschuhe“ (ebd.).

Offensichtlich ist auch zur öffentlichen Überwachung des Bildungswesen Bildung schon Voraussetzung: Die Schulkommissionsmitglieder müssen ein Einsehen in den Wert von Bildung haben, damit sie den gesetzlichen Auftrag sinnvoll erfüllen können. Ohne Bildung ist eine öffentliche Kontrolle der Bildung auf Gemeindeebene nicht möglich. Für die Obergewalt durch das Erziehungsdepartement trifft wohl die Klage GOTTHELFs, daß man die „politische Ansicht höher schätzt als Fachkenntnisse und Talente“ (SW EB 4, S. 139). Eine unabhängige *Fachkommission* für das Bildungswesen kennt der Kanton Bern bis heute nicht.

#### 4. Öffentliche Zugänglichkeit des Bildungssystems

Die „Bevorrechtigungs“-Vorwürfe an die alte Berner Regierung betrafen nicht zuletzt das Bildungswesen: Die gebildeten Städter herrschten über die ungebildeten Landbewohner – so könnte man pointiert formulieren. Eine verfassungsmäßige Gleichheit mußte deshalb die Bildungsunterschiede zwischen Stadt und Land ausgleichen. Daß dazu eine Reform der Volksschulen und eine verbesserte Lehrerbildung notwendig seien, war unbestritten: Bessere Bildung für alle meinte in diesem

Sinne Aufsockelung des Grundbildungsniveaus für alle. Dies war den Liberalen nicht genug: Wenn die Vorrechte von Stand und Ort auch hinsichtlich politischer Führungspositionen fallen sollten, mußten die Fähigen *jeder Herkunft* an einer Hochschule zur Führungselite ausgebildet werden können.

Nachdem als Folge einer resultatlosen Diskussion um eine gesamtschweizerische Universität in Zürich 1833 eine kantonale Universität eröffnet worden war, wollten die Berner nicht zurückstehen und wandelten ihre Akademie 1834 ebenfalls in eine Hochschule um. Die Hochschulgründung provozierte eine Diskussion über die Prioritäten der Bildungsreform. FELLEMBERG, GOTTHELF, JOHANN JAKOB VOGT und andere warfen der Regierung vor, die Verbesserung der Volksschulen zu verschleppen, während er sich zu stark um die Hochschule kümmere: „Warum haben wir eine Hochschule, die jährlich enorme Summen Geld verschlingt und sorgen nicht bestimmter und kräftiger für tüchtige Pflege einer gesunden Volksbildung?“ (VOGT, J.J. 1846, S. 14). FELLEMBERG kritisierte, der Regierungsrat wolle zuerst den „Gipfel des Gebäudes“ renovieren (FELLEMBERG 1831, S. 16). Auch GOTTHELF stimmte 1844 in seinem Rückblick auf die Schulentwicklung seit der Regeneration, der in KARL MAGERS Pädagogischer Revue anonym erschien (GOTTHELF SW EB 11, S. 268ff.), in diese Kritik ein<sup>17</sup>. Dem widersprach CARL VOGT jedoch mit der Einsicht, „daß der Fortschritt der Ideen ... in einem Freistaate nicht von den unteren und mittleren Schulanstalten, sondern von den höheren Schulen und namentlich von der Hochschule ausgehen kann“ (VOGT, C. 1846, S. 1). Unzweifelhaft neigten die Liberalen der Hochschule zu. Sie verstanden die Hochschule jedoch nicht mehr als Vorrecht einer bestimmten Schicht, sondern als jedermann zugänglich, der die notwendigen Eigenschaften mitbringt. Gerade weil sie von der Bildung so viel erwarteten, setzten sie ihre Hoffnungen auch auf die Elitebildung und nicht nur auf Volksbildung. Die Vorwürfe, sie vernachlässigten die Volksbildung, sind jedoch zu hart; sie wollten mit Stipendien und Freiplätzen dafür sorgen, fähigen jungen Leuten aus der ärmeren Klasse den Besuch höherer Lehranstalten zu ermöglichen (Erziehungsdepartement 1838, S. 11). An der ‚Verschleppung‘ des Volksschulgesetzes, das erst 1835 in Kraft trat, nachdem alle andern Bildungsbereiche schon organisiert waren, war die öffentliche Polemik über die Volksschule wahrscheinlich ebenso beteiligt wie die Sympathien der Liberalen für *ihre* Hochschule. Trotzdem ist nicht zu verkennen, daß die Hochschulgründung zur Abrundung liberaler Ideen beitrug. Wenn gesellschaftliche Chancen durch Abschaffung von Vorrechten dynamisiert werden, ist es nur konsequent, sie bis zur höchsten Bildungsstufe zu dynamisieren. Die Berner Akademie<sup>18</sup> als Vorgängerin der Hochschule war den Liberalen zu stark von städtischen Vorrechten geprägt, so daß ein Neuanfang beinahe notwendig schien. „Die Hochschule sollte die Demokratie wissenschaftlich rechtfertigen und ihr Diener erziehen; die Politik wollte dafür die Hochschule hegen und fördern. Diese Verbindung ruhte auf der Überzeugung, daß die Wissenschaft und der Liberalismus den gemeinsamen Ursprung in der menschlichen Vernunft hatten“ (FELLER 1935, S. 77).

Bildung ersetzte grundsätzlich die alten „Vorrechte des Orts, der Geburt, der

Personen und der Familien“ (Verfassung 1831, § 9). Dies bedingte – sollte nicht Bildung zum Vorrecht werden – eine doppelte Bildungskonzeption: *alle* müssen gebildet werden, alle sollen ein Sockelniveau der Bildung erreichen (a) und allen sich als fähig und begabt Erweisenden muß der Zugang zu weiterführenden Bildungsinstitutionen offen stehen, der Zugang zu Hochschule und Lehrerbildung muß öffentlich sein (b).

a) *Schulpflicht*: Die Festsetzung der Schulpflicht in der Verfassung war nicht grundsätzlich neu, sie hatte seit der Einsetzung der Ersten Land-Schulordnung 1675 bestanden. Bildung für alle war nach dem Gesetz demnach gegeben. Neu waren jedoch der Wille, die Schulpflicht durchzusetzen und der Umfang dieser Schulpflicht: Hatte vorher nur die Winterschule existiert, so wurde jetzt die Sommerschule eingeführt. Die Kinder sollten zudem bis zur Konfirmation schulpflichtig sein und bekamen nur 8 Wochen Ferien zugestanden. „Wer die seiner Obhut anvertrauten schulpflichtigen Kinder ohne hinreichende Entschuldigung nicht fleißig in die Schule schickt, soll nach fruchtloser Warnung von Seite der Ortsschulkommision durch dieselbe dem Polizeirichter überwiesen werden“ (Gesetz 1835, § 42). Auch mit dieser Strafandrohung ließ sich die Verschulung jedoch nicht in dem Maß vorantreiben, wie sich dies die liberale Regierung gewünscht hätte. Die Klagen über Schulversäumnisse waren jedoch eine direkte Folge der hohen Präsenzpflcht, die wiederum nur mit dem überhöhten Bildungsoptimismus erklärt werden kann. Jedenfalls redimensionierte das „Gesetz über die öffentlichen Primarschulen des Kantons Bern“ vom 1. Dez. 1860 diese Anforderungen um einiges (GRAF 1932, S. 183ff.).

b) *Öffentlicher Zugang zum Lehrerberuf und zur Hochschule*: Die institutionalisierte bernische Lehrerbildung kann in ihren Anfängen als liberal und öffentlich zugleich bezeichnet werden. Nicht nur konnte sich jedermann (ab 1838 auch Frauen) für den Lehrberuf ausbilden lassen, der einen guten Leumund besaß und 18jährig war, sondern auch die Patentprüfung war öffentlich: „Der Besuch der Kantonalnormalanstalten ist nicht obligatorisch, sondern es steht jedem angehenden Lehrer frei, seine Bildung da zu suchen, wo er es für gut findet“ (Gesetz 1835, § 61). Die Prüfung, die den Eintritt in den Primarschullehrerstand ermöglichte, war also auch ohne Absolvierung des staatlichen Ausbildungsganges zugänglich; sie wurde deshalb öffentlich ausgeschrieben (RICKLI 1839b).

Noch 1841 teilte das Erziehungsdepartement dem Seminardirektor RICKLI mit, daß „es billig sei, an die Patentbewerber dieselben Forderungen zu stellen, wie an die Seminaristen“ (Bernerisches Schulblatt 1841, S. 30). JOHANN JAKOB VOGT wollte 1846 an dieser Regelung festhalten, da nur so genügend Lehrer ausgebildet werden könnten. Sowohl Zugang zur Lehrerbildung wie Zugang zum Lehrerberuf genügten so durchaus den Kriterien von Öffentlichkeit. Sogar die Wahl eines Lehrers an eine Stelle hatte bestimmten Öffentlichkeitskriterien zu genügen: die Stelle mußte öffentlich im Amtsblatt angezeigt werden (Gesetz 1835, § 67).

Auch das Gymnasium sollte seiner „Bestimmung nach *eine freie, öffentliche, allgemeine Bildungsanstalt für alle Bürgerklassen seyn*“ (TROXLER 1832, S. 2; Hervorh. im Orig.): Das alte städtische Gymnasium wurde als Schule der Bevorrechtigten interpretiert. Das Reglement für die Literarschule von 1823 bestimmte zum Beispiel: „Der Eintritt wird nur solchen Knaben gestattet, die nach Stand, Beruf oder Vermögen ihrer Eltern auf eine gebildete Erziehung Anspruch machen können“ (zit. nach FELLER 1935, S. 7). Im Gegensatz dazu sollten unter der neuen Regierung die Zugänge zu Gymnasium und Universität nicht von Vorrechten abhängig sein. Zwar bestimmte das Gesetz über das höhere Gymnasium und die Hochschule vom 14. März 1834 noch, daß die ordentlichen Vorträge an der Hochschule „von dem wissenschaftlichen Standpunkte der Gymnasialstufe ausgehen, für welchen ein Zeugniß der Reife erteilt wird“ (§ 28) und der Eintritt in die Hochschule wurde nicht nur von der Bescheinigung guter Sitten und dem zurückgelegten 18. Altersjahr, sondern auch von einem Gymnasialzeugnis der Reife abhängig gemacht (§ 30). Diese Eintrittsbedingung entsprach nun der radikalen Forderung nach vollständig freiem Zugang und Abschaffung sämtlicher Vorrechte nicht; der Landbevölkerung werde so der Zugang zur Hochschule verbaut. Diese Argumentation war insofern stimmig, als für die Landbevölkerung noch kaum höhere Schulen als Vorbereitungsinstitutionen für die Hochschule existierten. Das Reglement über die Bedingungen des Eintritts in die Hochschule vom 18. Oktober 1834 verlangte deshalb lediglich noch die „Vorweisung eines Gymnasialzeugnisses der Reife oder eines Zeugnisses über sonst genossene Vorbildung“ (§ 2). Auch die Hoffnung, eine Vorbildung durch Errichtung bzw. Verstaatlichung von Sekundarschulen (Dekret 1838) zu etablieren, erfüllte sich nicht. Noch der Bericht über den Gang der Hochschule bis 1838/39 hielt fest: „Die meisten Lehrer bemühen sich, ihre Collegien streng wissenschaftlich zu lesen, so sehr es immer die nöthige Rücksicht auf die minder Gebildeten gestattet, deren eine nicht unbedeutende Anzahl unter den Studierenden der juristischen Facultät sich findet“ (Bericht 1839, S. 44). Eine Änderung des Reglements über die Eintrittsbedingungen wurde deshalb immer wieder gefordert. In der Praxis ging man zum Konzept „weites Eingangstor und schmale Ausgangspforte“ (FELLER 1935, S. 75) über. Die im Hochschulgesetz festgelegte Eingangsbedingung sollte während des Studiums nachgeholt werden können. Auch diese Idee erwies sich jedoch als Illusion, so daß die Professoren das Niveau ihrer Veranstaltungen den Bedingungen zu oft anpassen mußten. Erst „die radikal-konservative Fusionsregierung von 1854 ließ die Idee der Hochschule als Volksbildungsanstalt mit allen sich daraus ergebenden Konsequenzen fallen“ und kehrte zum „Konzept der Eliteschule“ zurück (MESMER 1984, S. 137).

Bis dahin war das ‚Ansehen‘ der Hochschule nicht vorwiegend auf ihrer wissenschaftlichen Leistung, sondern auf ihrer politischen Stellung begründet. Die Hochschule sollte eine politische Hochschule sein und wurde es auch. Der Deutsche Bundestag verbot deshalb noch vor der Eröffnung deutschen Studierenden die Berner Hochschule (FELLER 1935, S. 47). Schon vor ihrer Eröffnung stand die Hochschule „im scharfen Wind der öffentlichen Kritik und der politischen Kämp-

fe“ (JUNKER 1984, S. 52) und die neugewählten Professoren „fanden die Hochschule, die dem Freiheitsdrang ihr Dasein verdankte, bereits von Parteien, Presse und Behörden eingeschüchtert“ (FELLER 1935, S. 65) – aber sie war eine öffentliche Institution und allen zugänglich.

## 5. *Öffentliches, kirchliches, privates oder staatliches Bildungssystem?*

„Unsere Schule ist eine neue geworden zunächst nach ihrer *Stellung*, d.h. nach ihrem Verhältniss zum *Staate* und zur *Gemeinde*, wie auch zur *Kirche*“ (RICKLI 1839a, S. 30). Die Oberaufsicht über die Landschulen ging 1831 vom Kirchen- und Schulrat zum Erziehungsdepartement über. Damit war eine staatliche Behörde für das Schulwesen zuständig; diese Oberaufsicht wurde auch kaum angezweifelt. Die städtische Akademie wurde in eine Universität der Republik umgewandelt und die Lehrerbildung, die zuvor meist auf private Initiative von Pfarrern mit staatlichen Subventionen erfolgt war, zur staatlichen Aufgabe gemacht. Trotz ‚Verstaatlichung‘ verankerte die Verfassung die Lehrfreiheit.

Insgesamt wurde mit der Verfassung und der Bildungsgesetzgebung der Übergang vom kirchlichen zum staatlichen Bildungswesen vollzogen. Die staatliche Oberaufsicht über das gesamte Bildungswesen wurde u.a. damit begründet, daß am schlechten Zustand der Schulen „die Hand des erstarrten Kirchenthums“ (SNELL 1840, S. IV) mitschuldig sei<sup>19</sup>. Daß die Trennung von Kirche und Staat nicht erfolgte, daß der Hauptdiskussionspunkt im FELLEBERG-LANGHANS-Streit der Religionsunterricht war, daß die Schulkommissäre weitgehend Pfarrer waren und daß endlich die Pfarrer in den örtlichen Schulkommissionen einen großen Einfluß auf die Schulen ausübten: all dies macht deutlich, daß der Einfluß der Kirche auf das Schulwesen bestehen blieb<sup>20</sup>. Aber das einheitliche, obrigkeitliche Kirchendogma war mit der Revolution gebrochen, die religiösen Auffassungen wurden dynamisiert und pluralisiert. Nicht mehr die Kirche, sondern der Staat bestimmte, welches das richtige Kirchendogma für die Schule sei. Fast ausnahmslos sind deshalb die schulischen Diskussionen im weiteren 19. Jahrhundert auch Fragen nach der richtigen religiösen Einstellung der Schule. Der Bruch am Übergang vom kirchlichen zum staatlichen Bildungswesen in der Regeneration war nicht prinzipiell, sondern verlagerte nur die Definitionsmacht von der Kirche zum Staat. Die rhetorische Frage SNELLS: „Sollen die Schulen ferner, wie bisher, in dem Unterthänigkeitsverband zur Kirche stehen, oder *selbständige* Staatsanstalten seyn?“ (1834, S. 52) war eigentlich schon mit der Verfassung 1831 beantwortet, macht aber zugleich ein Problem deutlich: Können staatliche Schulen selbständig – oder öffentlich – sein?

Das Problem wird an einer andern Stelle ebenfalls deutlich – am Verhältnis zwischen privaten und staatlichen Schulen: FELLEBERG machte 1834 in seinem ersten Sendschreiben an den Großen Rat dem Staat ein Übernahmeangebot für seine Schulen in Hofwyl (1835, S. 18). Seit rund 30 Jahren hatte er in seinen Anstalten

ein privates Bildungssystem aufgebaut, das er als das allein richtige und die Menschheit rettende ansah. Dieses Angebot der Abtretung der Hofwyler Anstalten an den Staat ist ein letzter Versuch FELLEBERGS, seine Hofwyleridee zur Staatsidee zu machen. Alle seine Eingaben und Sendschreiben an den Verfassungsrat, den Großen Rat, die Regierung und das Erziehungsdepartement zeigen v.a. eines deutlich: daß FELLEBERG seine Anstalten zum führenden Staatsbildungsinstitut machen wollte. Nur so erhoffte er sich offensichtlich späte, aber verdiente Anerkennung durch die Nation. Der Übernahmeantrag wurde vom Staat abgelehnt, weil die Bedingungen, die FELLEBERG stellte, nach all den Streitigkeiten für das Erziehungsdepartement nicht mehr akzeptabel waren und zu hohe Ausgaben befürchtet wurden (Erziehungsdepartement 1838).

Das erste Gesetz, das die neue Regierung im Bildungsbereich erließ, war das Gesetz über den Privatunterricht vom 24. Dezember 1832. Es ging von der verfassungsmäßig garantierten Lehrfreiheit aus, regelte aber die staatlichen Kontrollverfahren, die durch die Oberaufsicht des Staates über das Schulwesen notwendig geworden waren. Wiederum ergaben sich Unstimmigkeiten zwischen Staat (Erziehungsdepartement) und FELLEBERG. Das Erziehungsdepartement ließ durch eine Kommission 1835 FELLEBERGS private Schulen visitieren und einen Bericht darüber abfassen. FELLEBERG wehrte sich in der Folge gegen unberechtigte Übergriffe des Staates gegenüber Privaten<sup>21</sup>. „Der Staat, und mithin das, alle seine Macht von diesem erhaltende Erziehungsdepartement, darf nicht nach seinem Belieben in das innere Leben der Schulen aller Art sich einmischen, sondern hat nur darauf zu sehen, daß die allgemeinen Staatsgesetze über das Schulwesen zur Ausführung gebracht werden“ (BORBERG 1836, S. 9). Die Differenz zwischen FELLEBERG und dem Erziehungsdepartement betraf also nicht den Grundsatz der staatlichen Oberaufsicht (ebd. S. 4), sondern die Art und Weise, wie dieser Grundsatz auszulegen sei. BORBERG reklamierte die Lehrfreiheit für Privatschulen (ebd. S. 8/10), während NEUHAUS sich auf den Grundsatz stellte, daß die privaten Anstalten dem Staat über Lehrpersonen und Unterrichtspläne Rechenschaft schuldig seien. NEUHAUS wollte die staatliche Aufsicht über die *Inhalte* regeln, die jedoch im Primarschulgesetz nur vage formuliert waren (§ 15ff.). Auch er erkannte aber nicht, daß zwar ein Konsens über Bildungsinhalte notwendig sei, dieser Konsens jedoch in einem öffentlichen Diskurs erzielt werden muß und nicht einfach staatlich verordnet werden kann.

An all diesen Diskussionen wird deutlich, daß kaum ein Konzept von Öffentlichkeit die Etablierung des öffentlichen Bildungswesens leitete, obwohl die grundlegenden Zusammenhänge zwischen Volkssouveränität, Freiheitsrechten, Öffentlichkeit und Bildung immer wieder thematisiert wurden. Dies hängt sicher auch damit zusammen, daß Bildung *das* sozialstaatliche Programm des 19. Jahrhunderts war, das zwar erfolgreich etabliert wurde, die sozialen Probleme jedoch nicht zu lösen vermochte, wie dies etwa FELLEBERG (<sup>2</sup>1835) noch glaubte.

Öffentliches und staatliches Bildungswesen wurden immer wieder gleichgesetzt. Schon das Gesetz über die öffentlichen Primarschulen unterlag dieser Problematik, wurde hier im § 4 doch formuliert: „Die *öffentlichen Primarschulen* sind

von Staatswegen angeordnete Erziehungs- und Unterrichtsanstalten.“ Diese Problematik wird dadurch verschärft, daß sich die führende Staatspartei den Einfluß auf das Bildungswesen immer im Sinne ihres eigenen Dogmas vorstellte. Radikal stellten sich diese Probleme in der jungen Republik im Umfeld der Universität<sup>22</sup>: Die liberale Regierung besetzte viele Stellen mit deutschen Flüchtlingen, die ihre politischen Anliegen zu vertreten schienen. So sorgte sie via Professorenwahlen indirekt für ihre eigene Entmachtung: 1846 übernahm für vier Jahre eine radikale Regierung die Macht, deren Personal an der Universität unter der liberalen Regierung in radikalem Geist ausgebildet worden war. So erfüllte die Universität die Aufgabe, die ihr CHARLES NEUHAUS und WILHELM SNELL in ihren Reden bei der Eröffnung der Hochschule 1834 zugeordnet hatten: der Nation und nicht nur der Wissenschaft verpflichtet zu sein. NEUHAUS gab sich nach einer Kritik der Wissenschaft im Ancien Régime wissenschaftsoptimistisch: „Si l'humanité a pu souvent se plaindre de la science, c'est que jusqu'à ce jour l'humanité n'a pas eu assez de science“ (NEUHAUS 1834, S. 19). Weil mehr Wissenschaft für NEUHAUS zugleich bedeutete: mehr dem liberalen Staat verpflichtete Wissenschaft, forderte er von den Professoren: „La République de Berne qui vous confie ses enfans pour les instruire dans les sciences utiles, vous demande aussi de lui former des citoyens. Vous répondrez à son attente“ (ebd. S. 22).

IGNAZ PAUL VITAL TROXLER, der nach NEUHAUS und SNELL die dritte Rede hielt, war anderer Meinung: Er wollte der Lehre und Forschung eine unabhängige Stellung neben der Kirche und Staat zuordnen. Die Schule steht zwischen Kirche und Staat, weil sie den ganzen Menschen in Anspruch nimmt, den „geistig-sittlichen, wie den bürgerlich-gesellschaftlichen“ und hat die Aufgabe, den Menschen zur „vollen Humanität für Diesseits und Jenseits zu entfalten“ (TROXLER 1834, S. 9). Schule und Universität mußten deshalb auf die „Wiederherstellung des menschlichen Geistes in seine volle Selbstheit und Freiheit“ (ebd. S. 19) hinwirken. Denn die Universitäten seien zuerst Privatinstitutionen gewesen und erst später Kirchen-, dann Staatsanstalten geworden. Obwohl TROXLER es hier nicht ausspricht, vertritt er damit ein Konzept von öffentlicher Bildung. Die Universität hat der Öffentlichkeit zu dienen – und nicht dem Staat oder der Kirche.

„Erwarten wir *Vieles* von der freien Verfassung des Staates und von weisen Gesetzen. Aber unsere politischen Reformen sind keine Reformen der Denkart und Gemüther des Volkes; und Gesetze sind nicht die Säulen der Sittlichkeit, sondern die Sitten der Bürger sind die Stützen des Gesetzes“ (ZSCHOKKE 1854, S. 186; Hervorh. im Orig.). ZSCHOKKE erkannte, daß nicht schon die bessere Verfassung die gesellschaftlichen Verhältnisse zu ändern vermag. Erst wenn sich auch Mentalitäten, Einstellungen, Denk- und Verhaltensformen ändern, sind Reformen wirksam. Der liberale Berner Staat setzte dafür auf die beiden Mittel Bildung und Öffentlichkeit. Obwohl sie immer aufeinander bezogen, sich selbst und sich gegenseitig bedingend verstanden wurden, gelang es nur teilweise, ein wirklich öffentliches Bildungssystem zu etablieren. Allzu oft wurde es zu einem staatlichen System. Die

Herausforderung jedenfalls, ein öffentlich beaufsichtigtes Bildungssystem mit öffentlichem Zugang weiterzuentwickeln, bleibt bestehen. Auch die Herausforderung, einen öffentlichen Diskurs über das Bildungswesen jenseits simplifizierender Polemik und politischer Vereinnahmung zu etablieren, stellt sich weiterhin. „Meinungsstreit ... kann und soll in freien Staaten bestehen; – *soll!* er ist zum Leben der Wahrheit und des Rechts notwendig. Ohne Kampf der Ueberzeugungen und Ansichten ist der Irrthum Meister“ (ZSCHOKKE 1854, S. 184–185; Hervorh. im Orig.). Zu untersuchen wäre jedoch, ob Öffentlichkeit zwingend Partei-Politisierung bedingt und ein öffentlicher Diskurs über das Bildungswesen jenseits von Manipulation möglich ist.

Rechtsgleichheit, Volkssouveränität und die individuellen Freiheitsrechte konstituieren Bildung als Grundrecht und Öffentlichkeit als Notwendigkeit. „Die Urrechte sind vor dem Eintritt in alle Staatsverbindungen vorhanden“ (SNELL 1829, S. 2). Staat und Gesetze sind nur die Mittel, Öffentlichkeit und Bildung zu schützen, Öffentlichkeit und Bildung sind ihnen aber vorgelagert. Für einen liberalen Staat bleibt der Schutz von Öffentlichkeit und Bildung unabdingbar, was noch nicht bedingt, daß das öffentliche Bildungswesen staatlich sein muß.

## Anmerkungen

- 1 Berner Volksfreund Nr. 86 vom 27. Oktober 1833, S. 674; Hervorhebung im Original.
- 2 Bern ist zwar hinsichtlich des Ablaufs und der Mechanismen der Staatsumbildung für die übrigen Schweizer Mittellandskantone ein typisches Beispiel, nicht aber hinsichtlich der Voraussetzungen: Bern war 1830 Vorort der Eidgenossenschaft, galt als Hochburg der Restauration und des Patriziats und war – obwohl weitaus der bevölkerungsreichste Kanton – noch kaum industrialisiert (etwa im Vergleich mit den Ostschweizer Kantonen oder dem Zürcher Oberland). Die politischen Umbrüche setzten hier deshalb relativ spät ein.
- 3 Auf die komplexen historischen Zusammenhänge kann hier nicht näher eingegangen werden. Allgemein sei auf folgende Darstellungen verwiesen: Zur Schweizer Geschichte: CURTI 1902, GAGLIARDI 1937, BONJOUR 1938, ANDREY 1983; zur Geschichte des Kantons Bern: die beiden Bände von JUNKER 1982 und 1990.
- 4 Die neue Verfassung formuliert in Art. 9: „Der Staat anerkennt keine Vorrechte des Orts, der Geburt, der Person und der Familie“ (Verfassung 1831, § 9).
- 5 Das Volk wurde zwar als Souverän bezeichnet, die Verfassung sah jedoch nach wie vor ein Zensuswahlrecht vor, das für das passive Wahlrecht höhere Anforderungen stellte als für das aktive (Verfassung 1831, § 30–36).
- 6 Einen Überblick über die schulischen Mißstände geben – neben der Allgemeinen Übersicht von FETSCHERIN: Amtlicher Bericht 1827, GOHL 1832, Schulbericht 1832, Bemerkungen 1834, Über den Zustand 1835; rückblickend: SNELL 1840, Zustand 1841a und 1841b, GOTTHELF SW EB 11, S. 286ff., VOGT, J.J. 1846, EGGER 1847.
- 7 Der Bildungsoptimismus war jedoch nicht ganz ungebrochen: GRUNER hatte schon 1827 vor allzu großem Bildungsoptimismus gewarnt und die dogmatischen Probleme der Schule zwischen traditioneller Kirchenlehre und neuer Staatslehre vorweggenommen: „Aber daß bisher alles Uebel in der Welt nur an einer fehlerhaften und deswegen jezt ganz neu zu schaffenden Erziehung gegangen, und die nachwachsende Jugend insgesamt zu edeln und guten Menschen – ihre Lehrer zu Weisen – alle Fürsten zu Vätern des Vaterlandes – alle Spieße in Eicheln und alle Schwerter



in Pflugscharen werden umgebildet; jeder Hirt ein Naturkundiger – jeder Bauer ein Mechaniker seyn werde, *das ist eine neue Lehre*, die mit der Dogmatik der Prediger so sehr contrastirt, daß man die neuen Schullehrer wohl auch mit dem Confirmanden-Unterricht wird beauftragen müssen, wenn derselbe nicht mit dem früher erhaltenen Unterricht in ganz direktem Widerspruche stehen soll“ (GRUNER S. 177–178).

- 8 Zur Tradition dieses Ideengutes seit der Mitte des 18. Jahrhunderts in der Schweiz: OSTERWALDER 1989.
- 9 Dieses Argument trifft in den 30er Jahren nur bedingt die realen Verhältnisse: das Wahlrecht blieb nach wie vor ein Zensuswahlrecht und die Volkssouveränität bedingt, weil das Volk „nur“ seine Vertreter wählen konnte. Konsequenterweise hätte entweder eine direkte Demokratie statt einer repräsentativen eingerichtet werden müssen – oder aber: das Argument hält nicht, was es verspricht, denn bei Wahlen spielen Personen eine entscheidendere Rolle als Sachfragen. Erst die direkte Demokratie, welche die Mitbestimmung des Souveräns bei Sachfragen erlaubt, macht Bildung zu einem wirklich zentralen Argument. Dies wurde denn auch bei der Umstellung der repräsentativen Verfassungen auf direkt-demokratische in den 1860er und 70er Jahren immer wieder betont. HERZOG hatte den Unterschied zwischen Wahlen und „Willen des Volkes“ schon bei seiner Antrittsrede als Professor an der Universität Bern formuliert (HERZOG 1835, S. 16).
- 10 Dies hatte FELLEBERG trotz seiner immer wieder betont nationalen und vaterländischen Gesinnung und obwohl er 1831 in seinem „Sendschreiben an den Verfassungsrath“ ähnlich argumentierte, *nicht* verstanden; er setzte – pointiert formuliert – auf *Brüderlichkeit*, die Exponenten des neuen Staates auf *Gleichheit* und *Freiheit*.
- 11 Ähnlich auch: SNELL 1840, S. 13; VOGT, J.J. 1846, S. 17; HEER 1835, S. 109
- 12 Dekret über die Errichtung von Normal-Anstalten vom 17. Februar 1832. Noch drei Jahre zuvor, 1829, konnte sich die Gemeinnützige Gesellschaft in ihren Verhandlungen nicht auf die Seminar-Linie, jedoch zumindest darin einigen, daß „Alle eine bessere als bisher, eine gründliche, aber auch einfache und womöglich ländliche Bildung der Lehrer wünschen“ (zit. nach HUNZIKER/WACHTER 1910, S. 49).
- 13 JAKOB HEER als Leiter des Normalkurses, den FELLEBERG 1835 in Hofwyl in Konkurrenz zum staatlichen in Burgdorf führte, kritisierte diese Lehrerbildungs-Konzeption und verlangte, daß „diese Bildner der Volksjugend nicht bloß einige Abrichtungskünste erlernen“ (HEER 1835, S. 100). Hingegen unterstützte SNELL die Haltung FELLEBERGS, daß als Inhalt nur in die Lehrerbildung gehöre, was auch Unterrichtsstoff sei (SNELL 1834, S. 3).
- 14 Die Polemik wurde zum einen Teil in der Presse geführt, zum andern entstand jedoch auch reichhaltig Literatur: HARTMANN 1832, FELLEBERG 1833, LANGHANS 1833, Nachricht 1833, Erinnerungen 1833, SNELL <sup>3</sup>1834, Erziehungs-Departement 1833, ROCHHOLZ 1834; einen Überblick geben die Seminargeschichten von JAGGI 1933 und MARTIG 1883, ferner EGGER 1879, S. 21ff., GRAF 1932, S. 40ff. und KUMMER 1874, S. 89ff. Gegen die Presse strebte FELLEBERG unter Berufung auf Art. 17 und 18 des Gesetzes wider den Mißbrauch der Pressfreiheit vom 9. Februar 1832 einen Prozeß wegen Verleumdung an (FELLEBERG 1835c, S. 5ff.).
- 15 Als Seminardirektoren amtierten im 19. Jahrhundert nach FRIEDRICH LANGHANS und KARL RICKLI: JOHANN FRIEDRICH BOLL 1843–1846, HEINRICH GRUNHOLZER 1847–1852, HEINRICH MORF 1852–1860, HANS RUDOLF RÜEGG 1860–1880, EMANUEL MARTIG 1880–1905.
- 16 Die Idee eines unabhängigen Erziehungsrates stammte ursprünglich vom helvetischen Minister STAFFER und hatte die Funktion, „der Öffentlichkeit Einlaß in die Schule und der Schule Einlaß in die Öffentlichkeit zu gewähren“ (OSTERWALDER 1989, S. 270).
- 17 Daß GOTTHELF diese scharfe Kritik anonym erschienen ließ und daß ihn die Regierung deshalb als Schulkommissär entließ, deutet auf nicht allzu große Diskursfähigkeit beider Seiten hin (GOTTHELF SW EB 6, S. 157–158).
- 18 Die Akademie hatte andern Bedürfnissen gedient: „Die Akademie genügte den Bedürfnissen des regierenden Patriziates. Durch Jahrhunderte im Alleinbesitz der Bildung, waren die Patrizier dem geistigen Wettbewerb enthoben. Sie hatten Sinn für die Wissenschaft, aber diese war nie ihr End-

ziel“ (FELLER 1935, S. 9). Zugleich lagen in der Zwecksetzung für die Hochschule durch die Liberalen auch Gefahren der Politisierung: „Eine volkstümliche Hochschule sollte Führer der Öffentlichkeit und Lehrer heranbilden. Von vornherein wurde die Hochschule als politische Anstalt aufgefaßt. Die Hochachtung der neuen Männer vor der Wissenschaft beruhte auf der Zuversicht, daß ein ernsthaftes und aufrichtiges Studium zu liberaler Gesinnung führen mußte“ (ebd. S. 11).

- 19 SNELL macht Aristokraten und Klerus für den „Normalzustand der Volksverdummung“ und für die „Verbildung durch verfinsterte Kirchendogmatik“ (SNELL 1840, S. 9; Hervorh. im Orig.) verantwortlich.
- 20 Dies bestätigt RICKLI (1839a, S. 31) und macht deutlich, daß der Geistliche sogar oft Präsident oder Aktuar der Schulkommission sei.
- 21 Die Diskussion ist mit dem Briefwechsel zwischen FELLEBERG und dem Erziehungsdepartement bei BORBERG (1836) dokumentiert.
- 22 Auf die Universität konnte hier nicht im Detail eingegangen werden, obwohl einzelne Professoren – allen voran WILHELM SNELL – am öffentlichen Diskurs bzw. an der Politisierung von Universität und Öffentlichkeit – vehement beteiligt waren und sich die Differenzen zwischen den Bildungsideen von Liberalen, Radikalen und Konservativen hier am besten zeigen. Einen Überblick geben: MÜLLER 1884, HAAG 1914, FELLER 1935 und MESMER 1984.

## Literatur

### Amtliche Quellen

- Amtlicher Bericht über das Schulwesen im bernerischen Amt Trachselwald. In: Neue Jahrbücher für Religion und Sitten; oder für Kirchen-, Schul- und Armenwesen in der evangel. reformierten Schweiz. Hrsg. von J.R. STEINMÜLLER. St.Gallen 1827, S. 237–248.
- Bericht an den Großen Rath der Stadt und Republik Bern über die Staats-Verwaltung in den letzten sieben Jahren von 1814–1830. Bern 1831.
- Bericht des Erziehungsdepartementes an den Großen Rath über den Gang der Hochschule von ihrer Errichtung an bis zum Ende des Wintersemesters 1838/39. Bern 1839.
- Beschluß der Regierungsrathes über die Schulbehörden und den Schulbesuch. 12. Dezember 1832. In: Gesetze, Dekrete und Verordnungen Bd. 2. Bern 1832, S. 394–398.
- Dekret über die Errichtung von Normal-Anstalten. 17. Februar 1832. In: Gesetze, Dekrete und Verordnungen Bd. 2, Bern 1832, S. 61–65.
- Dekret über die Secundarschulen vom 12. März 1838. In: Neu revidirte Sammlung Bd. 7. Bern 1843, S. 310–318.
- Erziehungs-Departement: Zwei Vorträge des Erziehungs-Departements an den Regierungs-Rath der Republik Bern. Normalanstalt zu Münchenbuchsee. Bern 1833.
- Erziehungsdepartement: Vortrag an den Regierungsrath. Bern 5. Februar 1838.
- [FETSCHERIN, B.R.]: Allgemeine Uebersicht der dem Erziehungsdepartemente der Republik Bern am Ende des Jahres 1831 und im Anfange des Jahres 1832 eingesendeten Berichte und Wünsche über das Primarschulwesen im Canton Bern. Bern 1834.
- Gesetz über die Organisation der Departemente des Regierungsrathes. 8. Nov. 1831. In: Neu revidirte Sammlung Bd. 4. Bern 1841, S. 99–113.
- Gesetz wider den Mißbrauch der Pressfreiheit. 9. Februar 1832. In: Neu revidirte Sammlung Bd. 4. Bern 1841, S. 176–183.
- Gesetz über das höhere Gymnasium und die Hochschule. 14. März 1834. In: HAAG, F.: Die Sturm- und Drang-Periode der Bernischen Hochschule 1834–1854. Bern 1914, S. 389–395.
- Gesetz über die öffentlichen Primarschulen. 13. März 1835. Bern 1841.
- Gesetze, Dekrete und Verordnungen der Republik Bern. 16 Bde. Bern 1831ff. (zit.: Gesetze, Dekrete und Verordnungen).

- Instruction für die Schulkommissarien. 28. Hornung 1833. In: Gesetze, Dekrete und Verordnungen Bd. 3. Bern 1833, S. 29–31.
- Neu revidirte Sammlung der Gesetze, Dekrete und Verordnungen der Republik Bern. 8 Bde. Bern 1840–1845 (zit.: Neu revidirte Sammlung).
- Reglement über die Bedingungen des Eintritts in die Hochschule. 18. Oktober 1834. In: HAAG, F.: Die Sturm- und Drang-Periode der Bernischen Hochschule 1834–1854. Bern 1914, S. 396.
- Schulbericht aus dem Amtsbezirke Interlaken, dem Erziehungsdepartement der Republik Bern eingegeben, als Antwort auf dessen Kreisschreiben vom 12. Christmonat 1831. In: Beilage zum Schweizerischen Schulboten II (1832), Nr. 2, S. 1–8.
- Übergangsgesetz [der Republik Bern]. 6. Juli 1831. In: Neu revidirte Sammlung Bd. 4. Bern 1841, S. 29–42.
- Verfassung für die Republik Bern. 6. Juli 1831. In: Neu revidirte Sammlung Bd. 4, Bern 1841, S. 1–28.

### Übrige Quellen

- Bemerkungen über das Schulwesen im Kanton Bern. In: KRÜSI, H./TOBLER, J.G.: Beiträge zu den Mitteln der Volkserziehung im Geiste der Menschenbildung. 3. Jg. Zürich 1834, S. 65–104.
- [BORBERG, C.F.]: Beleuchtung des Verhältnisses des Staates zu den Erziehungs- und Unterrichtsanstalten der Privaten. Zürich 1836.
- EGGER, J.: Das Bernerische Schulwesen oder Beurtheilung des gegenwärtigen Zustandes unseres Volksschulwesens ... Bern 1847.
- Erinnerungen aus dem Schullehrer-Examen zu Hofwyl im Herbst 1832. Bern 1833.
- FELLENBERG, E.: Sendschreiben an den Verfassungsrath des Kantons Bern. Bern 1831.
- FELLENBERG, E.: Der dreimonatliche Bildungskurs, der neulich in Hofwyl hundert Schullehrern ertheilt worden ist, in seinen Verhältnissen zu der Dorfschule, zu dem häuslichen Kreise, zum Staate und zu der Kirche. Bern 1833.
- FELLENBERG, E.: Erstes Sendschreiben an die Mitglieder des Großen Rathes der Republik Bern. Geschrieben Anfangs 1834, zur Zeit da er, als Landamman, der Republik Bern vorstand. Bern <sup>2</sup>1835.
- FELLENBERG, E.: Zweites Sendschreiben an die Mitglieder des Großen Rathes der Republik Bern. o.O. [Hofwyl] 1835a.
- FELLENBERG, E.: Drittes Sendschreiben an die Mitglieder des Großen Rathes der Republik Bern. o.O. [Hofwyl] 1835b.
- FELLENBERG, E.: Viertes Sendschreiben an die Mitglieder des Großen Rathes der Republik Bern. o.O. [Hofwyl] 1835c.
- FELLENBERG, E.: Fünftes Sendschreiben an alle Mitglieder des Großen Rathes der Republik Bern. Bern 1836.
- GOHL, W.: Darstellung einiger Hindernisse, welche sich der Volksbildung durch Schulen entgegenstellen. Bern 1832.
- GOTTHELF, J.: Sämtliche Werke in 24 Bänden. Hrsg. von R. HUNZIKER und H. BLOESCH. Erlenbach-Zürich 1921ff. (zit.: SW).
- GOTTHELF, J.: Sämtliche Werke in 24 Bänden. Hrsg. von R. HUNZIKER und H. BLOESCH. Ergänzungsbände 1–18. Erlenbach-Zürich 1922ff. (zit.: SW EB).
- GRUNER, G.S.: Schul- und Erziehungswesen. In: Neue Jahrbücher für Religion und Sitten; oder für Kirchen-, Schul- und Armenwesen in der evangel. reformierten Schweiz. Hrsg. von J.R. Steinmüller. St.Gallen 1827, S. 174–180.
- [HARTMANN, J.]: Schullehrer-Gespräche über den Hofwyler Lehrkurs im Sommer 1832. Bern 1832.
- HEER, J.: Rede bei der Eröffnung des diesjährigen Schullehrerbildungskurses in Hofwyl, den 22. Juni 1835. In: Allgemeine Schweizerische Schulblätter 1 (1835), S. 100–121.
- HERZOG, K.: Rede, gehalten am 25. April 1835 bei dem Antritte seines Amtes als Professor der Staatswissenschaften an der Universität Bern. Bern 1835.

- KALTSCHMIDT, J.A.: Des Schulboten Gruß. In: Der schweizerische Schulbote 1 (1832), S. 1–4.
- LANGHANS, F.: Gegenbericht über den dreimonatlichen Bildungskurs, der neulich in Hofwyl hundert Schullehrern ertheilt worden ist. Bern 1833.
- Mittheilungsblatt für die Freunde der Schul-Verbesserung im Kanton Bern. Bern 1832–1837.
- [MÜLLER, T.]: Hofwyl in seiner Bedeutung als schweizerisches Nationalinstitut. Bern 1834.
- Nachricht von dem Examen der Schullehrer und dem Schulfest in Hofwyl 1832. Bern 1833.
- NEUHAUS, CH.: Discours prononcé le 15 novembre 1834; jour de l'inauguration de l'université de Berne. In: Die Eröffnungsfeier der Hochschule Bern den 15. November 1834. Bern 1835.
- RICKLI, K.: Unsere Volksschule. In: Bernerisches Schulblatt 1839a, S. 1–3/7–10/30–35.
- RICKLI, K.: Patentprüfung. In: Bernerisches Schulblatt 1839b, S. 29–30.
- RICKLI, K.: Fortbildungscurse. In: Bernerisches Schulblatt 1842a, S. 25–28.
- RICKLI, K.: Vorschlag zu obligatorischen Schullehrer-Conferenzen im Canton Bern. In: Bernerisches Schulblatt 1842b, S. 60–64.
- [ROCHHOLZ, E.L.]: Gespräche über Philipp Emanuel von Fellenberg und seine Zeit. Burgdorf 1834.
- [SNELL, L.]: Beherzigung der Einführung der Pressfreiheit in der Schweiz, und über gesetzliche Bestimmungen über die Presse. Zürich 1829.
- SNELL, L.: Ein pädagogisches Urtheil über die von Herrn Langhans geführte Direktion des Hofwyler Normalkurses, im Jahr 1832. Burgdorf<sup>3</sup> 1834.
- SNELL, L.: Geist der neuen Volksschule in der Schweiz, nebst den Hoffnungen, welche der Menschen- und Vaterlandsfreund daraus schöpft. St.Gallen 1840.
- SNELL, W.: Rektoratsrede. In: Die Eröffnung der Hochschule Bern den 15. November 1834. Bern 1835.
- TROXLER, I.P.V.: Ueber die Freiheit der Presse in allgemeiner Hinsicht und in besonderer Beziehung auf die Schweiz. In: Ders.: Politische Schriften in Auswahl. Hrsg. von A. ROHR. Bern/Stuttgart 1989, S. 500–558 (Orig. 1816).
- TROXLER, I.P.V.: Ueber Wesen und Form volksthümlicher Mittelschulen. Programm zu bessern Verfassungen der Gymnasien in der Schweiz. Zürich 1832.
- TROXLER, I.P.V.: Ueber Idee und Wesen der Universität in der Republik. In: Die Eröffnungsfeier der Hochschule Bern den 15. November 1834. Bern 1834.
- Über den Zustand der Volksschulen im Canton Bern. In: Schweizerischer Schul- und Hausfreund. Hrsg. von J.H. MEYER und J. FÖRER. 2 (1835), S. 63–71.
- [VOGT, C.]: Ueber die Stellung der Hochschule in der Republik, mit besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse im Kanton Bern. Bern 1846.
- [VOGT, J.J.]: Gedanken und Ansichten über das Bernerische Schulwesen. Bern 1846.
- ZSCHOKKE, H.: Volksbildung ist Volksbefreiung. Eine Rede gehalten in der Versammlung des schweizerischen Volksbildungsvereins zu Laufen den 10. April 1836. In: Ders.: Gesammelte Schriften. 31. Theil. Aarau 1854, S. 170–189.
- Zustand des Schulwesens im Kreise Seedorf während der Jahre 1833–1840. In: Bernerisches Schulblatt 1941a, S. 36–38.
- Zustand des Schulwesens im Kreise Wangen. In: Bernerisches Schulblatt 1941b, S. 38–40.

#### Sekundärliteratur

- ANDREY, G.: Auf der Suche nach dem neuen Staat (1798–1848). In: Geschichte der Schweiz und der Schweizer. Bd. 2. Basel/Frankfurt/M. 1983, S. 177–287.
- BLOESCH, H.: Die Neue Zürcher Zeitung und die Berner Zensur. Ein Kulturbild aus dem Jahre 1830. In: NZZ 1913, Nr. 1150 und 1157.
- BLOESCH, H.: Jeremias Gotthelf. Unbekanntes und Ungedrucktes über Pestalozzi, Fellenberg und die bernische Schule. Bern 1938.
- BONJOUR, E.: Geschichte der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. In: NABHOLZ, H. et al.: Geschichte der Schweiz. Bd. 2. Zürich 1938, S. 315–670.

- CURTI, Th.: Geschichte der Schweiz im XIX. Jahrhundert. Neuenburg o.J. [1902].
- EGGER, J.: Geschichte des Primarschulwesens im Kanton Bern mit besonderer Berücksichtigung der letzten zwei und zwanzig Jahre. Bern 1879.
- FELLER, R.: Die Universität Bern 1834–1934. Bern/Leipzig 1935.
- GAGLIARDI, E.: Geschichte der Schweiz. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Bd. 2. Zürich 1937.
- GRAF, O.: Die Schulgesetzgebung im Kanton Bern seit 1831. Bern o.J. [1932].
- GUGGISBERG, K.: Friedrich Fröbel und Albert Bitzius am Burgdorfer Lehrerbildungskurs von 1834. In: Archiv des historischen Vereins des Kantons Bern. XXXIX Bd., 2. Heft (1948), S. 141–159.
- HAAG, F.: Die Sturm- und Drang-Periode der Bernischen Hochschule 1834–1854. Bern 1914.
- HAEFELI, F.: Die Appenzeller-Zeitung und die schweizerische Politik in den Jahren 1828–1830. In: Appenzellische Jahrbücher 42 (1914), S. 1–54.
- HUNZIKER, O./WACHTER, R.: Geschichte der Schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft 1810–1910. Zürich 1910.
- JAGGI, A.: Das deutsche Lehrerseminar des Kantons Bern 1833–1933. Bern 1933.
- JUNKER, B.: Geschichte des Kantons Bern seit 1798. Bd. I: Helvetik, Mediation, Restauration 1798–1830. Bern 1982.
- JUNKER, B.: Geschichte des Kantons Bern seit 1798. Bd. II: Die Entstehung des demokratischen Volksstaates 1831–1880. Bern 1990.
- JUNKER, B.: 1834: Bern zur Zeit der Universitätsgründung. Ereignisse und Gestalten. In: RINGELIN, H./SVILAR, M. (Hrsg.): Die Universität Bern – Geschichte und Entwicklung. Bern 1984, S. 41–52.
- KLÖTZLI, H.: Die Bittschriften des Berner Volkes vom Dezember des Jahres 1830. Ein Beitrag zur Geschichte der Regeneration. Diss. Bern. Zürich 1922.
- KUMMER, J.-J.: Histoire de l'instruction publique dans le canton de Berne. Bern 1874.
- MARTIG, E.: Geschichte des Lehrerseminars in Münchenbuchsee (Kanton Bern). Zur Feier des 50jährigen Bestehens der Anstalt. Bern 1883.
- MESMER, Beatrix: Die Berner und ihre Universität. In: Kommission für bernische Hochschulgeschichte (Hrsg.): Hochschulgeschichte Berns 1528–1984. Zur 150-Jahr-Feier der Universität Bern 1984. Bern 1984, S. 129–168.
- MÜLLER, E.: Die Hochschule Bern in den Jahren 1834–1884. Festschrift zur fünfzigsten Jahresfeier ihrer Stiftung im Auftrage der hohen Erziehungs-Direktion und des akademischen Senats verfaßt. Bern 1884.
- OSTERWALDER, F.: Die pädagogischen Vorstellungen in der Helvetischen Gesellschaft und die Französische Revolution. In: HERRMANN, U./OELKERS, J. (Hrsg.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. (Zeitschrift für Pädagogik 24. Beiheft). Weinheim/Basel 1989, S. 255–272.
- SCHNEIDER, E.: Die Bernische Landschule am Ende des XVIII. Jahrhunderts. Bern 1905.
- STERCHI, H.R.: Die radikale Regierung Berns 1846–1850. Diss. Bern. Trimbach-Olten 1949.

## *Anschrift des Autors*

Lucien Criblez, lic.phil., Jubiläumsstr. 70, CH-3005 Bern.